

Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, Andrä

## **Gesellschaftliches Bewusstsein von Lehrern als Problem der empirischen Sozialforschung. Methodisches Artefakt oder soziale Wirklichkeit?**

*Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 2, S. 307-325*



### Quellenangabe/ Reference:

Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, Andrä: Gesellschaftliches Bewusstsein von Lehrern als Problem der empirischen Sozialforschung. Methodisches Artefakt oder soziale Wirklichkeit? - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 2, S. 307-325 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141562 - DOI: 10.25656/01:14156

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141562>

<https://doi.org/10.25656/01:14156>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 2 – April 1981

## I. Essay

HARALD WEINRICH

Von der Langeweile des Sprachunterrichts 169

## II. Thema: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren

HARTMUT TITZE

Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie 187

PETER LUNDGREEN

Das Bildungsverhalten höherer Schüler während der akademischen Überfüllungskrise der 1880er und 1890er Jahre in Preußen 225

DETLEF K. MÜLLER

Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts 245

BERND ZYMEK

Der verdeckte Strukturwandel im höheren Knabenschulwesen Preußens zwischen 1920 und 1940 271

AXEL NATH

Der Studienassessor im Dritten Reich. Eine sozialhistorische Studie zur „Überfüllungskrise“ des höheren Lehramts in Preußen 1932–1942 281

## III. Literaturbericht

WOLF-DIETER SCHOLZ/  
ANDRÄ WOLTER

Gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern als Problem der empirischen Sozialforschung. Methodisches Artefakt oder soziale Wirklichkeit? 307

## IV. Besprechungen

RUDOLF LENNERT

Herman Nohl: Das historische Bewußtsein 327

LUDWIG HUBER

Hansgert Peisert/Gerhild Framhein: Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland 331

Pädagogische Neuerscheinungen 337

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

## Gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern als Problem der empirischen Sozialforschung

*Methodisches Artefakt oder soziale Wirklichkeit?*<sup>1</sup>

### 1. Gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern als Gegenstand empirischer Forschung

Die Zahl der empirischen Untersuchungen, die sich mit allgemeineren oder spezielleren Problemen des Lehrerberufs beschäftigen, hat seit Anfang der 60er Jahre erheblich zugenommen. Der Beruf des Lehrers, so scheint es, hat im Rahmen einer empirischen Sozialforschung, die pädagogische und bildungspolitische Fragestellungen mit soziologischen oder psychologischen Untersuchungsansätzen verbindet, ein besonderes und bis heute anhaltendes Interesse gefunden. Dabei lassen sich verschiedene Untersuchungsansätze unterscheiden: zum einen solche, die sich mit der Arbeitssituation von Lehrern und dabei schwerpunktmäßig mit Professionalisierungs- und Strukturproblemen, Belastungsfaktoren und berufstypischen Konfliktlagen in der schulischen Arbeit des Lehrers beschäftigen (z. B. SCHUH 1962; KRATZSCH/VATHGE/BERTLEIN 1967; DÖRING 1973; LANGE-GARRITSEN 1972; COMBE 1975); zum anderen solche, in deren Mittelpunkt Fragen der Berufswahl-motivation, der Berufseignung und der Rekrutierungsfelder des Lehrerberufs stehen (z. B. VON RECUM 1959; HILBIG 1963; UNDEUTSCH 1964; HORN 1968; ACHINGER 1969).

Darüber hinaus ist seit ungefähr 10 Jahren die zunehmende Bevorzugung eines weiteren Untersuchungsansatzes zu beobachten, der die normativen Orientierungen von Lehrern und deren Auswirkungen auf ihre pädagogische Arbeit zum Gegenstand hat. Im Mittelpunkt solcher Untersuchungen stehen vor allem Probleme des beruflichen Selbstverständnisses und der Berufsrolleninterpretation von Lehrern (z. B. KOB 1958; NIEMANN 1970), Fragen ihrer Reformbereitschaft und ihres gesellschaftlichen bzw. politischen Bewußtseins, wobei sich zwischen diesen Dimensionen normativer Orientierungen von Lehrern keine klaren Grenzen ziehen lassen. Die folgenden Ausführungen setzen sich in methodenkritischer Absicht mit diesem letzteren Untersuchungstyp auseinander, wobei vor allem solche Arbeiten im Vordergrund stehen, die sich mit dem gesellschaftlichen und politischen Bewußtsein von Lehrern beschäftigen<sup>2</sup>. Das sich in ihrer Zahl und in ihrem wissenschafts-internen wie zum Teil auch öffentlichen Echo spiegelnde Interesse an solchen Bewußtseins-untersuchungen läßt sich u. E. durch vier Faktoren erklären:

*Erstens* durch die zentrale Rolle, die Lehrern bei der Steuerung schulischer Interaktions- und Sozialisationsprozesse zugeschrieben wird. Eine genauere empirische Kenntnis der Bewußtseinsstrukturen von Lehrern ist u. a. deshalb von Interesse, weil man sich davon Aufschluß über Formen und Ten-

1 Überarbeitete Fassung eines Referats, das auf dem Symposium „Bildungsforschung und Gesellschaftspolitik“ zum 60. Geburtstag von WOLFGANG SCHULENBERG am 13. Juni 1980 an der Universität Oldenburg gehalten wurde.

2 Wir beziehen uns dabei vor allem auf folgende empirische Untersuchungen: BONGARDT 1973; CLOETTA 1975; HOPF 1974; KOCH 1972; LEHMANN 1974; SCHEFER 1969; SCHÖN 1978; SUSTECK 1975; VONDERACH 1972; ZEIHNER 1973. Kritische Auseinandersetzungen mit dieser Forschungstradition finden sich u. a. bei REINHARDT 1978; SCHMIDT 1976.

denzen des sozialen Einflusses von Lehrern bei der Sozialisation von Schülern in der Schule und im Unterricht verspricht.

*Zweitens* durch die Schlüsselrolle, die Lehrern bei der Verwirklichung von Reformen im Schulsystem zugeschrieben wird. Unter diesem Gesichtspunkt kommt solchen Untersuchungen eine erhebliche bildungspolitische Bedeutung zu, weil sie die Frage nach der strategischen Rolle von Lehrern als Trägern oder als möglichen ‚Barrieren‘ schulischer Innovationen thematisieren.

*Drittens* sind solche Untersuchungen wissenschaftstheoretisch und -methodisch besonders attraktiv, weil sie den Einsatz und die Erprobung sowohl komplexer empirischer Erhebungsmethoden als auch komplexer statistischer Datenanalyseverfahren erlauben. Solche methodischen Ansätze sind in der Praxis der pädagogischen Forschung in Deutschland in den späten 60er und frühen 70er Jahren noch relativ neu gewesen – trotz der bereits früher erhobenen Forderung nach einer „realistischen Wendung“ in der Pädagogik und der auch schon vor diesen Untersuchungen vollzogenen stärkeren Öffnung der Erziehungswissenschaft gegenüber sozialwissenschaftlichen Theorien und erfahrungswissenschaftlichen Methoden (THIERSCH/RUPRECHT/HERRMANN 1978). Die Anwendung solcher komplexer Erhebungs- und Auswertungsmethoden schien nicht nur die methodischen Standards und die strengen Geltungsansprüche empirischer Erkenntnis eher sichern zu können, sondern bot auch die Möglichkeit, das gewandelte Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft zu einer praktischen Sozialwissenschaft zu dokumentieren.

*Viertens* beruht die besondere Attraktivität von Untersuchungen über das gesellschaftliche Bewußtsein von Lehrern auf der von der Mehrzahl dieser Arbeiten explizit oder implizit formulierten ideologiekritischen Zielsetzung. Fast alle analysieren das gesellschaftliche Bewußtsein von Lehrern vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen über Strukturen und Bedingungen der gesellschaftlichen Verhältnisse in der BRD, die sich aus den jeweiligen gesellschaftstheoretischen Vorstellungen ihrer Autoren ergeben und die in ihrer Geltung jeweils als weitgehend unbestritten unterstellt werden. Das empirisch vorgefundene, von diesen normativen Maßstäben ‚abweichende‘ Bewußtsein von Lehrern wird dann häufig einer herben Kritik unterzogen und als ‚falsches‘ oder in sich widersprüchliches Bewußtsein qualifiziert (das wird in den weiteren Ausführungen noch näher belegt und untersucht werden).

## 2. Untersuchungen über das gesellschaftliche Bewußtsein von Lehrern und ihre Rezeption

Von einzelnen speziellen Rezensionen (z. B. KOCH 1970; MÜLLER-FOHRBRODT/HELMREICH 1975) und Aufsätzen (z. B. HOLLING/BAMMÉ 1977) abgesehen, werden Untersuchungen über das gesellschaftliche Bewußtsein von Lehrern eher produkt- und ergebnisorientiert und zum Teil dabei auch nur selektiv zur Kenntnis genommen, ohne deren theoretische Anlage und die Generalisierbarkeit ihrer Befunde näher zu überprüfen.

Symptomatisch dafür ist z. B. die Art und Weise, in der COMBE (1971, Kap. III) die vorherrschenden Merkmale des Gesellschaftsbildes der Lehrer im Sinne der von H. PROSS so genannten „konservativen Mentalität“ beschreibt und dabei die Ergebnisse der ersten Untersuchungen über das Bewußtsein von Lehrern<sup>3</sup> methodisch weitgehend ungeprüft und unkritisch übernimmt. Einzelne empirisch feststellbare Elemente des Bewußtseins von Lehrern werden vorschnell zu allgemeinen Bewußtseinsstrukturen der Lehrer generalisiert, so z. B., wenn JOUHY (1970, S. 245) das gesellschaftliche Denken von Lehrern als „ständisch, harmonisierend, idealistisch-unpolitisch, autoritär-konformistisch“ beschreibt (ähnlich in der Tendenz, allerdings differenzierter in der Begründung urteilt SCHWONKE 1966, S. 84 f.). In der Tendenz zwar differenzierter, aber letztlich ähnlich produktorientiert – d. h. unter Abschabung von ihrer methodischen Anlage –, werden die Ergebnisse solcher Untersuchungen auch in anderen Sekundärdarstellungen über den Lehrerberuf und seine Probleme aufgenommen (z. B. DÖRING 1973, S. 141 f.; HÄNSEL 1975, S. 17 ff.; FAULSTICH-WIELAND 1976, S. 222 ff.; SCHMIDT 1973, S. 192 ff.). Allenfalls werden sie noch dadurch relativiert, daß auf die jeweils unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte der Daten und auf deren besonderen zeitgeschichtlichen Hintergrund verwiesen wird.

3 Gemeint sind BECKER/HERKOMMER/BERGMANN 1970; TESCHNER 1969; SCHEFER 1969.

Eine solche selektive und ergebnisorientierte Rezeption von Untersuchungsergebnissen wird allerdings dadurch begünstigt, daß viele dieser Untersuchungen selbst den Eindruck einer weitgehenden oder gar vollständigen Konsistenz zwischen den verschiedenen Stufen des Forschungsprozesses erwecken – nämlich zwischen der theoretischen Planung der Untersuchung, der Wahl der Indikatoren, der Entwicklung der Erhebungsinstrumente, der Datenerhebung, der Codierung der Rohdaten, ihrer statistischen Aufbereitung und der Interpretation und abschließenden Darstellung der Befunde. Insbesondere die beiden Stufen der ‚Umsetzung‘ allgemeiner Hypothesen und theoretischer Konzepte in Meßoperationen (= Operationalisierung) und der ‚Rückübersetzung‘ empirischer Daten in die theoretische Sprache des Untersuchungskonzepts (= Dateninterpretation) erscheinen in vielen Arbeiten als weitgehend unproblematische und gleichsam miteinander forschungslogisch konsistente Arbeitsschritte.

Einem Teil dieser Untersuchungen ist außerdem eine starke reifizierende Tendenz in der sprachlichen Darstellung und im Umgang mit empirischen Befunden eigentümlich, da sie sich den Abstraktions-, Modell- und Konstruktcharakter ihrer theoretisch-begrifflichen Voraussetzungen, ihrer Meßoperationen und ihrer Auswertungsverfahren und damit auch ihrer Ergebnisse nicht immer vergegenwärtigen. Das zeigt sich nicht nur in solchen Titeln wie „Wie sind Lehrer wirklich?“ (MÜLLER-FOHRBRODT 1973) oder „Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers“ (SCHEFER 1969). Sprachliche Reifizierungen spiegeln sich auch in der Unbefangenheit, in der z. B. SCHEFER (1969, S. 166 ff.) von ‚konservativen‘ und ‚progressiven‘ Gymnasiallehrern spricht, nachdem er die von ihm befragten Lehrer einer Skala zugeordnet hat, deren Pole er als ‚konservativ‘ und ‚progressiv‘ bezeichnet. Solche sprachlichen Beschreibungen empirischer Sachverhalte sind nicht frei von der Tendenz, theoretische Konstrukte oder die auf ihrer Grundlage definierten Indikatoren allzu ‚positivistisch‘ für die Wirklichkeit selbst zu nehmen.

Diese am Beispiel von Untersuchungen über das gesellschaftspolitische Bewußtsein von Lehrern beobachteten Auffälligkeiten machen deutlich, daß empirische Befunde als die Produkte wissenschaftlichen Arbeitens nicht von ihrem Konstitutionsprozeß zu trennen sind. Bei der Darstellung und Kritik solcher Befunde kommt daher der Rekonstruktion und Beurteilung der Art und Weise, wie sie methodisch gewonnen worden sind, eine zentrale Bedeutung zu – eine Behauptung, deren scheinbare Selbstverständlichkeit durch die hier wiedergegebenen Beobachtungen widerlegt wird. Unseres Erachtens muß daraus die Schlußfolgerung gezogen werden, daß zur Analyse solcher Befunde ein stärker forschungsprozeßorientierter Ansatz heranzuziehen sei. Wir wählen dabei einen Ansatzpunkt, der empirische Sozialforschung als einen mehrstufigen Prozeß der sekundären Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit versteht.

### 3. Empirische Sozialforschung als sekundäre Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit

Mit der Bezeichnung der empirischen Sozialforschung als eines mehrstufigen Prozesses der sekundären Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit greifen wir einen Gedanken von ALFRED SCHÜTZ (1971) auf, der im Rahmen seiner phänomenologischen Analyse sozialer Lebenswelten und alltäglichen sozialen Handelns eine zentrale Stellung einnimmt und nach dem zwischen Konstruktionen ersten Grades und solchen zweiten Grades unterschieden wird. Nach SCHÜTZ enthält unser gesamtes Wissen von der sozialen und physikalischen Welt – sei es im wissenschaftlichen oder alltäglichen Denken – Konstruktionen, d. h. ein kognitives System von Abstraktionen, Generalisierungen, Formalisierungen und Idealisierungen. In diesem Sinne gibt es für SCHÜTZ (1971, S. 5) weder in der Sozial- noch

in der Naturwelt „so etwas wie reine und einfache Tatsachen. Alle Tatsachen sind immer schon aus einem universellen Zusammenhang durch unsere Bewußtseinsabläufe ausgewählte Tatsachen. Somit sind sie immer interpretierte Tatsachen.“

Für eine sozialwissenschaftliche Lebenswelt- und Handlungsanalyse präzisiert SCHÜTZ diese Überlegung in der Weise, daß den Tatsachen der Sozialwelt durch die in ihr lebenden und handelnden Menschen eine besondere Sinn- und Bedeutungsstruktur zugeschrieben wird, d. h. die handelnden Personen haben ihre alltägliche soziale Lebenswelt in Form idealtypischer Konstruktionen kognitiv geordnet und interpretiert. Solche idealtypischen Konstruktionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit haben eine besondere Bedeutung für eine empirische Analyse des gesellschaftlichen Bewußtseins.

„Die gedanklichen Gegenstände, die von Sozialwissenschaftlern gebildet werden, beziehen und gründen sich auf gedankliche Gegenstände, die im Verständnis des im Alltag unter seinen Mitmenschen lebenden Menschen gebildet werden. Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benutzt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: Es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden, deren Verhalten der Wissenschaftler beobachtet und in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln seiner Wissenschaft zu erklären versucht“ (SCHÜTZ 1971, S. 6f.).

Die Konstruktionen des Alltagsbewußtseins und die von SCHÜTZ so genannten „Konstruktionen zweiten Grades“, d. h. die Konstruktionen des sozialwissenschaftlichen Analytikers definieren sich wechselseitig. Zum einen ist ein sozialwissenschaftlicher Zugriff auf die soziale Wirklichkeit oder auf bestimmte Ausschnitte aus ihr nur vermittelt über theoretische Konstrukte, die in ihnen enthaltenen theoretischen Begriffe, die mit ihnen in Beziehung gesetzten Indikatoren und empirischen Meßoperationen möglich. In der Wahl dieser Konstrukte, Begriffe, Indikatoren und Operationen drückt sich aus, was der Sozialwissenschaftler als soziale Realität definiert – oder anders formuliert: konstruiert (vgl. dazu MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1977, S. 27 ff.). Insoweit läßt sich sagen, daß es keine empirische Erkenntnis der sozialen Wirklichkeit unabhängig von den vorgängigen Konstruktionen und Definitionen des Wissenschaftlers in Form seiner erkenntnisleitenden Theorien und Meßoperationen gibt. Mehrstufig verläuft dieser Prozeß der sekundären Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit, weil er sich auf allen Stufen des Forschungsprozesses vollzieht.

Zum anderen vollziehen sich solche Definitions- und Konstruktionsprozesse nicht beliebig, sondern nach bestimmten Regeln, d. h. in einer mehr oder weniger standardisierten Weise. Diese methodischen Regeln sollen sicherstellen, daß mit solchen sozialwissenschaftlichen Konstruktionen der Untersuchungsgegenstand in seinen wesentlichen und typischen Merkmalen *rekonstruiert* wird. Denn die idealtypischen und modellhaften Konstruktionen des Sozialwissenschaftlers stellen gegenüber der Wirklichkeit des Alltagsdenkens und Alltagshandelns immer gedankliche Abstraktionen und Distanzierungen dar. Sie müssen daher einer ständigen methodischen Kontrolle unterliegen, indem sie zu dieser Wirklichkeit zurückgekoppelt werden. SCHÜTZ (1971, S. 49) hat diesen Anspruch in der Forderung zusammengefaßt, daß „die gedanklichen Gegenstände der Sozialwissenschaften mit jenen vereinbar bleiben [müssen], die von Menschen im Alltag gebildet werden, um mit der sozialen Wirklichkeit ins Reine zu kommen.“

Die Konstruktionen des Sozialwissenschaftlers erfüllen nach SCHÜTZ diese Bedingung, wenn sie in Übereinstimmung mit drei Postulaten gebildet werden, nämlich dem Postulat

logischer Konsistenz, dem der subjektiven Interpretation und dem der Adäquanz. Das Postulat der logischen Konsistenz beinhaltet, daß das System sozialwissenschaftlicher Konstruktionen hinsichtlich seiner Begriffe klar und bestimmt sein und mit den Grundsätzen der formalen Logik übereinstimmen muß. Das Postulat der subjektiven Interpretation zielt darauf ab, daß in Modelle und Erklärungen menschlichen Handelns auch der ‚subjektive Sinn‘ eingehen muß, „den dieses Handeln oder sein Ergebnis für den Handelnden gehabt hat“ (ebd., S. 50). – Das uns hier vorrangig interessierende dritte Postulat, nämlich das der Adäquanz, soll die Adäquanz der Konstruktionen ersten und zweiten Grades gewährleisten:

„Jeder Begriff in einem wissenschaftlichen Modell menschlichen Handelns muß so konstruiert sein, daß eine innerhalb der Lebenswelt durch ein Individuum ausgeführte Handlung, die mit der typischen Konstruktion übereinstimmt, für den Handelnden selbst ebenso verständlich wäre wie für seine Mitmenschen, und das im Rahmen des Alltagsdenkens. Die Erfüllung dieses Postulats verbürgt die Konsistenz der Konstruktionen des Sozialwissenschaftlers mit den Konstruktionen, die von der sozialen Wirklichkeit im Alltagsdenken gebildet werden“ (ebd., S. 50).

Das Postulat der Adäquanz darf u. E. nicht im Sinne einer isomorphen Abbildbeziehung zwischen den Konstruktionen des Alltagsbewußtseins und denen des sozialwissenschaftlichen Analytikers verstanden werden. Das liefe letztlich auf eine einfache ‚Verdoppelung‘ des individuellen Bewußtseins hinaus. Bei den sozialwissenschaftlichen Konstruktionen handelt es sich vielmehr um interpretativ herzustellende Abstraktionen, durch die typische Elemente und Strukturen des Alltagsbewußtseins zu idealtypischen Konfigurationen zusammengefügt werden. Adäquanz besteht dann in der Übereinstimmung typischer Merkmale zwischen den Konstruktionen ersten und zweiten Grades.

Bezogen auf sozialwissenschaftliche Meßoperationen, könnte das Postulat der Adäquanz – so wie es SCHÜTZ formuliert hat – der Gefahr erliegen, ein weitgehend fiktiver Anspruch zu bleiben. Dieses Postulat ist so weder forschungspraktisch zu verwirklichen noch meßtheoretisch plausibel. Denn es ist nicht frei von einer „fiction of the true measure“ (KAPLAN 1964, S. 202). Es bietet sich daher an, das Postulat der Adäquanz im Sinne einer „sukzessiven Annäherung“ (KAPLAN) neu zu formulieren. Methodisch kommt es dann in erster Linie darauf an, der Adäquanz zwischen den Konstruktionen des Alltagsdenkens und denen der sozialwissenschaftlichen Bewußtseinsanalyse durch eine Verringerung von Inadäquanz schrittweise näherzukommen<sup>4</sup>. Dadurch wäre es möglich, das Postulat der Adäquanz nicht als ein absolutes, sondern eher als ein relatives Kriterium einzuführen.

#### *4. Das Konzept der semantischen Validität – ein programmatischer Entwurf*

Wir interpretieren die Ausführungen von SCHÜTZ auch als einen impliziten Beitrag zur Gültigkeitsproblematik in der empirischen Sozialforschung. Mit dem Postulat der Adäquanz schlägt SCHÜTZ ein Geltungskriterium für das gesamte System sozialwissenschaftlicher Konstruktionen vor. Empirische Meßoperationen, d. h. empirische Erhebungsmethoden und Datenanalyseverfahren, bilden im engeren Sinne den Teilbereich dieses Konstruktsystems, über den die Verbindung zur empirischen Wirklichkeit des Alltagsbewußtseins und des Alltagshandelns hergestellt wird. Das Postulat der Adäquanz bzw.

<sup>4</sup> Diese Formulierung geht auf einen Vorschlag von WOLFGANG SCHULENBERG zurück.



– wie wir sagen – das der Verringerung von Inadäquanz läßt sich dann für empirische Meßoperationen als ein semantisches Validitätskriterium formulieren.

Die Aufgabe einer empirischen Analyse gesellschaftlichen Bewußtseins besteht in erster Linie darin, durch ein geeignetes Arrangement von Forschungsmethoden das System der Konstruktionen zu untersuchen, das die Wahrnehmung und Interpretation gesellschaftlicher Wirklichkeit durch das Alltagsbewußtsein steuert. Wir bezeichnen dieses primär kognitive System gedanklicher Konstruktionen mit dem Begriff der lebensweltlichen Deutungsmuster. Es besteht im wesentlichen aus – miteinander in bestimmter Weise verbundenen – Bedeutungszuschreibungen bzw. Relevanzstrukturen, Situationsdefinitionen, Typisierungen, Interpretationskategorien und Argumentationsmustern, die eine eigene logische Struktur und Regelhaftigkeit aufweisen<sup>5</sup>. Validitätsprobleme entstehen in der empirischen Einstellungs- und Bewußtseinsforschung in erster Linie dadurch, daß die vorgenommenen empirischen Meßoperationen diese spezifische Logik und Regelhaftigkeit lebensweltlicher Deutungsmuster verfehlen. Die inhaltliche Rekonstruktion ihrer formalen, 'inneren' Strukturen ist daher der erste Schritt bei der Entwicklung geeigneter Meßverfahren. Läßt sich der Sozialwissenschaftler darauf nicht ein, besteht die Gefahr, daß er seine spezifischen Modelle und Postulate in das Bewußtsein seiner Untersuchungspersonen projiziert. Untersucht werden dann allerdings Artefakte, nicht aber, wie Personen ihre gesellschaftliche Wirklichkeit und ihre soziale Lebenswelt tatsächlich wahrnehmen und interpretieren.

Das Konzept der semantischen Validität setzt genau an diesem Punkt an. Semantische Validität besteht darin, zwischen den Konstruktionen ersten und denen zweiten Grades mit Hilfe geeigneter empirischer Meßverfahren Adäquanz im oben definierten Sinne herzustellen – oder anders formuliert: die Inadäquanz zwischen den Konstruktionen des Alltagsbewußtseins und denen der sozialwissenschaftlichen Untersuchungsformen schrittweise zu verringern. Um es noch einmal deutlich zu sagen: Damit kann und soll nicht der Anspruch einer 'getreuen Abbildung' des Alltagsdenkens in das theoretische System des Sozialwissenschaftlers erhoben werden. Semantische Validität erfordert vielmehr, Meßoperationen so durchzuführen, daß sie die formalen Strukturen lebensweltlicher Deutungsmuster in ihrer spezifischen Konfiguration von Bedeutungen, Definitionen und Abstraktionen methodisch treffen.

### 5. *Methodenkritik der empirischen Lehrerbewußtseinsforschung*

In dem folgenden Teil versuchen wir, den mehrstufigen Prozeß der sekundären Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit in der empirischen Sozialforschung an dem von uns ausgewählten Beispiel, nämlich Untersuchungen über das gesellschaftliche Bewußtsein von Lehrern, nachzuvollziehen und dabei auf einige besondere theoretische und methodische Probleme dieses Untersuchungstyps hinzuweisen.

5 Das Konzept der lebensweltlichen Deutungsmuster kann an dieser Stelle nicht genauer dargestellt werden. Es greift im wesentlichen Ansätze aus der phänomenologischen Soziologie (BERGER/LUCKMANN 1970; HOLZNER 1972; SCHÜTZ/LUCKMANN 1975) und aus der sprachanalytischen Soziologie (WINCH 1966) auf; vgl. dazu auch OEVERMANN 1973.

### 5.1. Fragestellungen und Zielsetzungen

Die Fragestellungen und Zielsetzungen der von uns hier berücksichtigten Untersuchungen lassen sich in drei Gruppen zusammenfassen, wobei einzelne Untersuchungen mehreren Zielen gleichzeitig zugeordnet werden können. Die erste Gruppe von Arbeiten verfolgt in erster Linie das Ziel, soziale Einstellungen und gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern daraufhin zu untersuchen, ob und inwieweit sich dort Ansatzpunkte für emanzipatorische Erziehung, Schul- und Bildungsreformen fördernde, innovationsorientierte Tendenzen finden lassen. Dazu zählen die Arbeiten von BONGARDT (1973, S. 5 ff.), SCHEFER (1969, S. 11 ff.), SCHÖN (1978, S. 37 ff.), SUSTECK (1975, S. 34 ff.) und ZEIHNER (1973, S. 11 ff.). Eine zweite Gruppe untersucht die normativen Orientierungen von Lehrern unter dem Gesichtspunkt ihres potentiellen Sozialisationseffekts auf die Schüler. Dazu zählen solche Untersuchungen, die entweder teilweise oder vorrangig die Einstellungen von Volksschullehrern bzw. angehenden Volksschullehrern zur Wirtschaftsgesellschaft und zur Arbeitswelt analysieren, wie die Arbeiten von BONGARDT (1973, S. 8), LEHMANN (1974, S. 1 ff., S. 65) und VONDERACH (1972, S. 19 ff.). Die dritte Gruppe geht der Frage nach Einstellungs- oder Persönlichkeitsveränderungen durch die Institution ‚Hochschule‘ oder allgemeiner nach einem möglichen Wandel des Lehrerbewußtseins (vor allem als Folge der Studentenbewegung) nach. Dazu zählen die Konstanzer Arbeiten von CLOETTA (1975, S. 17 ff., S. 111 ff.), KOCH (1972, S. 10 ff.) und MÜLLER-FOHRBRODT (1973, Vorwort und S. 66) und die Arbeiten von HOPF (1974, S. 51 f.) sowie VONDERACH, der der spezielleren Frage nach Einstellungsveränderungen durch Betriebspraktika in der Lehrerbildung nachgeht (1972, S. 19 ff.).

### 5.2. Theoretische Gegenstandsbestimmungen: Gesellschaftsbilder, soziale Einstellungen, Meinungen

Gemeinsam ist fast allen hier berücksichtigten Arbeiten, daß sie bei ihrer theoretischen Gegenstandsbestimmung mit dem Begriff der sozialen Einstellung arbeiten, ihn dann aber unterschiedlich verwenden. Ein Teil der Verfasser verzichtet dabei auf eine nähere Definition und theoretische Reflexion und verwendet die gewählten Begriffe offensichtlich eher pragmatisch. So hat SCHÖN Gesamtschullehrer „über ihre Einstellungen zu Schul- und Gesellschaftsreform befragt“ (1978, S. 7) und kennzeichnet ihren Untersuchungsgegenstand ansonsten als „gesellschaftliches Bewußtsein“, ohne beide Begriffe präziser zu definieren. VONDERACH verwendet die Begriffe ‚Vorstellungen‘, ‚Einstellungen‘ und ‚Bewußtsein‘ weitgehend austauschbar und verzichtet ebenfalls auf eine explizite Definition (VONDERACH 1972, z. B. S. 19 ff., S. 97).

Die anderen Untersuchungen unterscheiden sich im wesentlichen darin, daß sie den Einstellungsbegriff entweder als einen theoretischen Begriff bzw. als ein theoretisches Konstrukt oder als einen Beobachtungsbegriff verwenden (vgl. dazu CARNAP 1956, 1958). So geht SCHEFER davon aus, daß er mit den Antworten auf die in den Fragebögen enthaltenen Statements Einstellungen erhebt, die er als Indikatoren für hypothetische ‚Grundeinstellungen‘ ansieht (SCHEFER 1969, S. 26). Als ‚Gesellschaftsbilder‘ bezeichnet er dann jene „Einstellungskomplexe oder -syndrome, die zu einer ganzheitlichen Vorstellung von Gesellschaft zusammenfließen“ (S. 15). Danach versteht SCHEFER offensichtlich den Begriff der sozialen Einstellungen als einen Beobachtungsterm und den des Gesellschaftsbildes als Bestandteil der theoretischen Sprache.

CLOETTA, HOPF, KOCH, SUSTECK und ZEIHNER verwenden demgegenüber den Einstellungsbegriff eher als ein theoretisches oder hypothetisches Konstrukt, z. T. eher implizit, z. T. aber auch ausdrücklich vermerkt (z. B. KOCH 1972, S. 32). Danach sind Einstellungen nicht direkt beobachtbar und meßbar, sondern werden erst über bestimmte Schlußverfahren oder Zuordnungsregeln aus den beobachtbaren Reaktionen der Untersuchungspersonen auf die Fragen oder die vorgegebenen Items des Erhebungsinstrumentes erschlossen. Eine vollständige empirische Definition der Konstrukte ist dabei weder möglich noch notwendig; die Beobachtungsdaten können aber erst durch den Bezug auf solche Konstrukte sinnvoll interpretiert werden (HEMPEL 1974, S. 35 ff.).

Die genannten Autoren verfahren zumeist so, daß sie mit Hilfe statistischer Methoden oder Modelle die Antworten auf die in den Fragebögen enthaltenen Fragen bzw. Items zu Antwortbündeln gruppieren bzw. daraus eine begrenzte Anzahl von Größen oder Faktoren extrahieren, die dann als hypothetische Einstellungen interpretiert werden. Dabei werden die unmittelbar beobachtbaren Antwortreaktionen zumeist als ‚Meinungen‘ bezeichnet. Die mit solchen statistischen Methoden oder Modellen vorgenommene Ordnung der Beobachtungsdaten soll entweder prognostische Schlüsse – z. B. von hypothetischen Einstellungen auf manifeste Verhaltensweisen – oder Erklärungen beobachtbarer Sachverhalte ermöglichen.

Soweit soziale Einstellungen als theoretische Konstrukte verstanden werden, folgen diese Autoren einer Einstellungsdefinition, die in der Sozialpsychologie heute weitgehend zur Regel geworden ist. Sie lassen sich soweit in der Tendenz dem sog. „*mediationalist approach*“ (MCGUIRE 1969, S. 146) bzw. dem als „*latent process*“ definition“ bezeichneten Ansatz (DE FLEUR/WESTIE 1975, S. 31) zuordnen. Darüber hinaus findet sich bei einigen Verfassern auch die in der Einstellungsforschung übliche Dimensionierung des Einstellungsbegriffs nach einer kognitiven, einer affektiven und einer konativen (= handlungsbezogenen) Komponente (z. B. bei HOPF 1974, S. 19 f.; KOCH 1972, S. 28 f.). Gemeinsam ist auch den meisten Arbeiten ein ausdrücklicher Hinweis darauf, daß soziale Einstellungen als erlernte Orientierungen gesellschaftlich bestimmt sind (z. B. BONGARDT 1973, S. 9, S. 14; HOPF 1974, S. 22; LEHMANN 1974, S. 4; SUSTECK 1975, S. 41) oder als spezifische Reaktionsmuster auf institutionelle Strukturen der gegenwärtigen Schulorganisation (ZEIHNER 1973, S. 78) interpretiert werden können.

Trotz solcher Ansätze zu einer genaueren Explikation des Einstellungs- bzw. Bewußtseinsbegriffs muß kritisch festgestellt werden, daß fast keine dieser Untersuchungen – mit positiven Ausnahmen bei KOCH (1972) – über genauere, theoretisch begründete Vorstellungen von ihrem eigentlichen Gegenstand verfügt, nämlich sozialen Einstellungen oder gesellschaftlichem Bewußtsein. Das zeigt sich z. B. deutlich an der Ausklammerung von zwei Problemen, die nicht nur in der sozialpsychologischen Einstellungsforschung breiten Raum einnehmen, sondern die auch in der Praxis einer Einstellungsuntersuchung kaum zu umgehen sind: Das eine betrifft das Problem der Konsistenz bzw. Inkonsistenz individueller Reaktions- bzw. Antwortmuster und – auf der Ebene der theoretischen Konstrukte – das der Konsistenz bzw. Inkonsistenz der hypothetischen Einstellungen bzw. des gesellschaftlichen Bewußtseins. Das andere betrifft die Frage nach den komplexen Beziehungen zwischen Einstellungen und sozialem Handeln – eine Frage, deren Ausklammerung schon deshalb verwundert, weil letztlich alle Untersuchungen mittelbar oder unmittelbar davon ausgehen, aus den erhobenen Einstellungs- bzw. Befragungsdaten Voraussagen oder Schlußfolgerungen für das pädagogische und politische Handeln der Lehrer in der Schule ableiten zu können (das geht aus den in Abschnitt 5.1. dargestellten Zielsetzungen der Untersuchungen deutlich hervor).

Der Eindruck drängt sich auf, daß in manchen dieser Untersuchungen der Einstellungsbegriff nicht als ein theoretisch begründetes Konzept, sondern eher als ein Modebegriff eingeführt wird, weil er scheinbar besonders anschaulich ist und einen umgangs- und alltagssprachlichen Bezug hat. Damit weisen diese Untersuchungen bereits auf der ersten Stufe ihrer Durchführung – vorsichtig ausgedrückt – deutliche begriffliche und theoretische Defizite hinsichtlich der Bestimmung ihres Untersuchungsobjekts: soziale Einstellungen bzw. gesellschaftliches Bewußtsein, auf.

### 5.3. Erhebungsmethoden

In allen von uns berücksichtigten Arbeiten wurden während der Hauptuntersuchung schriftliche Befragungen durchgeführt. Mit Ausnahme von VONDERACH (1972) arbeiten alle Verfasser dabei mit der Vorgabe von Aussagen, die auf einer LIKERT-Skala beurteilt werden sollten. Methodische Unterschiede bestehen nur in der Variation der LIKERT-skala, in Umfang und Art des sozialstatistischen Teils und in einigen Fällen in einer Ergänzung durch andere Erhebungsschritte – so z. B. bei LEHMANN (1974, S. 59f.) durch Intensivinterviews und bei SUSTECK (1975, S. 38ff.) in einigen spezielleren Fragebogen-teilen zur Erfassung von beruflichen Tätigkeitszuordnungen und zur Beurteilung beruflicher Aus- und Fortbildung. Einige Untersuchungen geben den befragten Lehrern die Möglichkeit zu einer kurzen schriftlichen Kommentierung der Items bzw. der abgegebenen Urteile.

Die Anwendung von Einstellungsskalen nach dem LIKERT-Modell in den hier diskutierten Untersuchungen hat u. E. zur Folge, daß gesellschaftliches Bewußtsein nach den methodischen Regeln dieses Skalierungsverfahrens konstruiert wird und seine semantische Struktur dabei den Meßvorschriften dieser Technik angepaßt wird. Gesellschaftliches Bewußtsein wird daher nicht in seiner eigenen regelhaften Struktur und in seiner ‚inneren‘ Logik empirisch beschrieben, sondern vielmehr den Annahmen und Anforderungen eines Skalierungsmodells entsprechend ‚abgebildet‘, dessen Ziel in erster Linie darin besteht, Daten auf einem solchen Meßniveau zu gewinnen, das eine komplexere mathematisch-statistische Verarbeitung zuläßt.

Bei dem methodischen Ansatz der LIKERT-Skala ergeben sich sowohl für den Befragten als auch für den Forscher eine Reihe von Problemen (vgl. dazu allgemein CICOUREL 1970, Kap. IV). Offen bleibt dabei, ob bzw. inwieweit überhaupt die Anforderungen und Annahmen des Skalierungsmodells eine empirische Entsprechung in der Struktur des gesellschaftlichen Bewußtseins finden – z. B. die Annahme eines eindimensionalen Urteilskontinuums, die Annahme gleicher Abstände zwischen den einzelnen, nach der Intensität der Urteile gestuften Skalenwerten oder die Annahme einer neutralen Skalenmitte. Die komplexe Struktur sozialer Deutungsmuster wird nach den Vorschriften des Skalierungsmodells so transformiert, daß der spezifische Gehalt dieser Deutungsmuster auf das reduziert wird, was dieses Modell zuläßt. Der Preis für die scheinbare methodische Exaktheit der Einstellungsmessung ist dann ein Verlust an inhaltlicher Substanz und an Realitätsgehalt der gewonnenen Daten.

Diese Inadäquanz von Meßmodell und Untersuchungsgegenstand zeigt sich den befragten Personen bei der subjektiv als schwierig erlebten Zuordnung komplexerer Urteile zu demgegenüber vereinfachenden Skalenwerten. Sie zeigt sich dem Sozialwissenschaftler bei einer sinnvollen Interpretation der Skalenwerte oder ihrer Addition zu einem Gesamtpunktwert (nach dem Prinzip der summierten Einschätzungen) als Indikatoren für Bewußtseinsstrukturen. Wir können deshalb der Kritik BERGERS (1974, S. 109) zustimmen, daß vorfixierte Fragebögen und Einstellungsskalen einen normativen Zwang auf das Antwortverhalten der Untersuchungspersonen ausüben, indem sie nur „kognitive Differen-

zierungen gesellschaftlicher Auffassungen zulassen“, die sich „auf der Ebene von Wertpräferenzen [auf vorgegebenen Skalen, d. V.] abbilden lassen.“

Diese Effekte werden auch dadurch nicht aufgehoben oder abgeschwächt, daß die Befragten in den vorliegenden Untersuchungen zumeist ihre Antworten oder die vorgegebenen Items kommentieren konnten und diese Kommentare dabei z. T. auch illustrierend in die Auswertung und Dateninterpretation eingegangen sind (so z. B. bei BONGARDT, HOPF, LEHMANN, SCHEFER, SCHÖN, SUSTECK). Denn zum einen kann die Möglichkeit zur Erläuterung oder Begründung der abgegebenen Urteile eine sorgfältige semantische Validierung der Skalen nicht ersetzen; zum anderen können vor allem die in den Kommentaren ausgedrückten zusätzlichen Interpretationen der Befragten bei der weiteren statistischen Verarbeitung der Daten keine Rolle mehr spielen, da in die Rechenoperationen selbstverständlich nur Punktwerte, nicht aber die ergänzenden oder abstützenden Argumente eingehen.

Unseres Erachtens sind standardisierte Erhebungsverfahren und Skalierungsmethoden zur Erforschung gesellschaftlichen Bewußtseins bzw. sozialer Einstellungen nicht *prinzipiell* abzulehnen. Solange aber die semantische Struktur des Bewußtseins nicht hinreichend bekannt ist und daher auch in die Konstruktion von standardisierten Verfahren und von Einstellungsskalen gar nicht eingehen kann, liegt ein gewichtiger Einwand gegen die Verwendung solcher Methoden darin, daß den Untersuchungspersonen keine oder nur unzureichende Möglichkeiten gegeben werden, *ihre* Deutungen in *ihrer* Sprache *selber* zu artikulieren. Vermutlich erfassen Einstellungsskalen trotzdem immer bestimmte Elemente oder Dimensionen von sozialen Einstellungen, aber eben nur in einer reduzierten und eher artifiziellen Form. Wir sehen darin einen ersten Hinweis dafür, daß die hier berücksichtigten Untersuchungen das Postulat der Verringerung von Inadäquanz und das Kriterium der semantischen Validität nicht erfüllen.

#### 5.4. Thematische Gegenstandsbereiche

Die thematischen Gegenstandsbereiche, d. h. die Einstellungsobjekte, zu denen die befragten Lehrer Stellung nehmen sollten, bilden den Rahmen für die Formulierung der konkreten Fragen bzw. der Items, die in das Erhebungsinstrument aufgenommen werden. Dabei lassen sich in den hier berücksichtigten Untersuchungen drei verschiedene Typen finden. In einem Teil sind die ausgewählten Lehrer nach ihren Urteilen über unmittelbar berufs-, schul- und unterrichtsbezogene Themen befragt worden, wobei Probleme von Schul- und Bildungsreformen im Vordergrund stehen. Das gilt für die Untersuchungen von ZEIHNER (1973, S. 41 ff., S. 256 ff.) und SUSTECK (1975, S. 38 ff., S. 206 ff.). Bei einem anderen Teil sind Lehrer bzw. Lehrerstudenten in erster Linie zu solchen wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Themen oder zu solchen abstrakteren politisch-moralischen und sozialen Problemen befragt worden, die nur indirekt mit der unmittelbaren beruflichen Praxis von Lehrern verbunden sind. Das gilt für CLOETTA (1975, S. 37 ff., S. 50 ff.), für HOPF (1974, S. 57 ff., S. 355 ff.), LEHMANN (1974, S. 57 f., S. 242 ff.) und VONDERACH (1974, S. 21 f., S. 179 ff.). Soweit von ihnen in ihren Erhebungsinstrumenten schulische Themen angeschnitten werden, handelt es sich dabei in erster Linie um deren gesellschaftspolitische Aspekte. Bei der dritten Gruppe werden Lehrer in annähernd einander

entsprechenden Teilen sowohl zu bildungspolitischen und innerschulischen als auch zu allgemeineren gesellschaftspolitischen Themen befragt. So gehen SCHEFER (1969, S. 21 f., S. 225 ff.), BONGARDT (1973, S. 12 ff., S. 324 ff.) und SCHÖN (1978, S. 13 ff.) vor.

Bei CLOETTA sind die thematischen Gegenstandsbereiche durch die Konstrukte ‚Konservatismus‘ und ‚Machiavellismus‘ als die die Untersuchungsfragestellung leitenden Konzepte weitgehend vorgegeben. Ähnliches gilt für VONDERACH und LEHMANN. Beide wollen in erster Linie Einstellungen von Volksschullehrern (bzw. angehenden Lehrern) zur Arbeitswelt und zur Wirtschaftsgesellschaft untersuchen. Alle drei Verfasser können sich im wesentlichen darauf beschränken, ihre vorweg bestimmten thematischen Gegenstandsbereiche durch die Formulierung von Fragen bzw. Items angemessen zu operationalisieren. – Bei BONGARDT, HOPF, SCHEFER, SCHÖN und SUSTECK sind die möglichen thematischen Gegenstandsbereiche nicht unmittelbar durch die Untersuchungsfragestellungen und -ziele vorgegeben; vielmehr könnten diese prinzipiell mit verschiedenen Einstellungsobjekten verfolgt werden. Diese Verfasser müssen daher zunächst allgemeine Gegenstandsbereiche bestimmen, ehe sie diese durch Formulierung geeigneter Items für das Erhebungsinstrument operationalisieren können.

Trotz im einzelnen unterschiedlicher Ansätze zur inhaltlichen Bestimmung solcher thematischen Bereiche läßt sich dabei eine allen im Prinzip gemeinsame Vorgehensweise feststellen. Sie gewinnen ihre Einstellungsobjekte nämlich im wesentlichen durch eine Kombination von Material- und Literaturanalyse einerseits und explorativen Gesprächen und Intensivinterviews andererseits. Auf eine ähnliche Weise werden dann innerhalb der nach diesem Verfahren definierten Gegenstandsbereiche auch die Items für den Erhebungsbogen abgeleitet (vgl. dazu z. B. BONGARDT 1973, S. 14 ff.; CLOETTA 1975, S. 37 ff., S. 54 ff.; HOPF 1974, S. 53 ff.; LEHMANN 1974, S. 57 ff.; SCHEFER 1969, S. 18 ff.). Die Itemsammlungen werden dann in mindestens einem Pretest praktisch erprobt und bilden – ergänzt um einen sozialstatistischen Teil und gegebenenfalls auch andere Erhebungsteile – das endgültige Meßinstrument.

Gemeinsam ist dabei den erwähnten Untersuchungen, daß sie die subjektive Bedeutung, die die befragten Lehrer den ausgewählten Befragungsthemen zuschreiben, nicht näher untersuchen, sondern eher unterstellen (müssen). Die Bedeutung, die den ausgewählten Einstellungsobjekten im subjektiven Relevanzsystem der Lehrer für deren Wahrnehmung und Interpretation gesellschaftlicher Wirklichkeit empirisch zukommt, bleibt daher letztlich offen.

Die Vernachlässigung dieses Zusammenhangs von Bedeutungszuschreibung und Einstellungsobjekten betrifft nicht nur die allgemeineren gesellschaftspolitischen Befragungsthemen, sondern auch die unmittelbarer berufs- und schulbezogener Gegenstandsbereiche. Zwar können solche Themen noch am ehesten an die beruflichen Erfahrungen und die berufliche Identität der Untersuchungspersonen anknüpfen; dennoch muß ihre konkrete Bedeutung im Bewußtsein von Lehrern erst genauer empirisch begründet werden. Denn man kann nicht ausschließen, daß demselben Thema, auch wenn es auf den ersten Blick ein kollektives Problem alltäglicher beruflicher Praxis aufgreift, von Lehrern auf dem Hintergrund unterschiedlicher lebensweltlicher Deutungsmuster unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden.

Zwar sind in fast allen Arbeiten explorative Interviews der Hauptuntersuchung vorausgegangen, die prinzipiell die Möglichkeit bieten könnten, das subjektive Relevanzsystem und den thematischen ‚Horizont‘ der Untersuchungspersonen genauer empirisch zu bestimmen. Aber solche explorativen Interviews sind nicht als eine eigenständige Untersuchungsphase zur Analyse der semantischen Struktur des gesellschaftlichen Bewußtseins von Lehrern konzipiert worden. Dafür sind sie ihrer Stellung im Untersuchungsdesign

nach zu unverbindlich, in ihrer Form zu wenig systematisch und ihrer Zahl nach viel zu gering, soweit das überhaupt aus der Dokumentation der einzelnen Untersuchungsschritte nachvollziehbar ist.

ZEIHER und KOCH unterscheiden sich bei der Bestimmung der thematischen Gegenstandsbereiche von den anderen Verfassern in zweifacher Weise. Zum einen dokumentieren sie ihr Vorgehen in sorgfältigerer Weise, auch wenn sie zunächst grundsätzlich nicht anders verfahren. Zum anderen unterwerfen sie ihre Einstellungsskalen einer genaueren Konstruktvalidierung mit Hilfe der Faktorenanalyse.

ZEIHER (1973, S. 57) will damit nachweisen, daß „das theoretische Konstrukt . . . realitätsgerecht ist“. Als Ergebnis ihrer zweifachen Faktorenanalyse (nach der Erprobung und nach der Hauptuntersuchung) stellt sie mit geringfügigen Abweichungen bei der Erprobung eine fast vollständige Übereinstimmung zwischen ihrem mehrdimensionalen hypothetischen Einstellungskonstrukt und der Faktorenstruktur ihrer Beobachtungsdaten fest. – KOCH unterzieht seinen ‚Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellungen‘ (KLE) bzw. das damit erhobene Datenmaterial nach der Hauptuntersuchung ebenfalls einer Faktorenanalyse, um damit die „tatsächliche ‚Existenz‘ und Identität der Einstellungsgegenstände für unterschiedliche Stichproben zu überprüfen“ (KOCH 1972, S. 94). Seine Ergebnisse interpretiert er in der Weise, „daß die Respondenten das Reizangebot des KLE in der Tat im Sinne der dort angezielten Einstellungsdimensionen strukturieren“, was er als Sicherung der Konstruktvalidität des KLE ansieht. Gleichzeitig schließt er aus seinen Befunden, „daß die betreffenden Einstellungsgegenstände [für die Untersuchungspersonen, d. V.] kognitiv und erlebnismäßig real gegeben sind“ (ebd., S. 93).

Zwar gehen KOCH und ZEIHER mit ihrer faktorenanalytischen Validierung methodisch einen Schritt weiter als die anderen Verfasser. Dennoch bezweifeln wir, daß mit dem Verfahren der Konstruktvalidierung auch die semantische Gültigkeit der Meßinstrumente erwiesen ist. KOCH und ZEIHER können zunächst nur nachweisen, daß ihre theoretischen Konstrukte in bestimmter Weise in der Realität verankert sind. Sie sichern soweit eine gewisse Entsprechung zwischen ihren hypothetischen Einstellungsdimensionen und den Beobachtungsdaten. Der mit dem Kriterium der semantischen Validität geforderten Adäquanz der Meßoperationen mit den Strukturen und der Logik sozialer Deutungsmuster kommt man damit noch nicht notwendigerweise näher; mit anderen Worten: Aus dem Befund, „daß die betreffenden Einstellungsgegenstände für [die Untersuchungspersonen] kognitiv und erlebnismäßig real gegeben sind“ (KOCH), kann noch nicht auf eine zentrale Bedeutung dieser Einstellungsobjekte in den subjektiven Relevanzstrukturen der befragten Personen geschlossen werden.

Zusammenfassend läßt sich daher für die hier vorliegenden Untersuchungen feststellen: Wenn die subjektiven Relevanzstrukturen gesellschaftlichen Bewußtseins und die subjektive Bedeutung der Einstellungsobjekte empirisch nicht genauer bestimmt werden, dann haben die ausgewählten thematischen Gegenstandsbereiche und die in ihrem Rahmen formulierten Fragen bzw. Items des Erhebungsinstruments zunächst nur eine vom Forscher „sozial auferlegte thematische Relevanz“ (SCHÜTZ/LUCKMANN 1975, S. 193). Sie spiegeln zwar seine auf der Grundlage seiner wissenschaftlichen Konstruktionen vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen; aber diese decken sich nicht zwangsläufig mit denen der befragten Personen. Wir sehen darin einen weiteren Hinweis darauf, daß das Postulat der Adäquanz bzw. das Kriterium der semantischen Validität nicht erfüllt ist.

### 5.5. Datenanalyse und Ergebnisdarstellung

BONGARDT, HOPF, SCHEFER, SUSTECK und ZEIHNER ordnen die von den befragten Lehrern beurteilten Items mit Hilfe der Faktorenanalyse zu komplexeren Einstellungsbündeln oder -dimensionen. Die weitere Auswertung der Daten erfolgt im wesentlichen als Beschreibung und Interpretation der ermittelten Faktoren. Im Rahmen der damit gewonnenen Ordnung ihres Datenmaterials wenden diese Verfasser zusätzlich unterschiedliche tabellarische, deskriptive und z. T. auch multivariate Auswertungsverfahren an.

KOCH (1972, S. 97f.) setzt die Faktorenanalyse nur zur Beschreibung und Validierung seiner Einstellungsdimensionen ein und wertet seine erhobenen Daten – ähnlich wie CLOETTA (1975, S. 142 ff.) – dann im wesentlichen varianzanalytisch aus. LEHMANN, SCHÖN und VONDERACH verzichten auf komplexere statistische Aggregierungsverfahren und beschränken sich im wesentlichen auf die Anwendung von Standardauswertungsmethoden. Während LEHMANN (1974, S. 61 ff.) eine weitgehend deskriptive Auswertung seiner Daten vornimmt, bilden VONDERACH und SCHÖN darüber hinaus Typen bzw. Merkmalskombinationen gesellschaftlichen Bewußtseins. VONDERACH konstruiert einen gesellschaftspolitischen Einstellungsindex und einen Index politischer Beteiligung und kombiniert beide zu einer Typologie des gesellschaftspolitischen Potentials von Lehrerstudenten (VONDERACH 1972, S. 189 ff.). SCHÖN typisiert die Urteile der von ihr befragten Gesamtschullehrer innerhalb der von ihr unterstellten Dimensionen des gesellschaftlichen Bewußtseins (Funktionen der Schule, gesellschaftliches System, politische Beteiligung) und untersucht die Beziehungen zwischen diesen Dimensionen (SCHÖN 1978, S. 111 ff.) Auch SCHEFER konstruiert einen Typus mit zwei entgegengesetzten Ausprägungen, nämlich einen „konservativen“ und einen „progressiven“ Gymnasiallehrertyp (SCHEFER 1969, S. 166 ff.).

Wir können an dieser Stelle auf weitere Einzelheiten der statistischen Aggregation, der Analyse und Interpretation der erhobenen Daten nicht eingehen, obwohl es von Interesse wäre, bei den einzelnen Untersuchungen das quantitative Datenmaterial und seine jeweilige inhaltliche Interpretation vergleichend einander gegenüberzustellen. Es ließe sich dann u. E. belegen, daß es sich sowohl bei den jeweiligen Verfahren zur Ordnung des Datenmaterials als auch bei der inhaltlichen Interpretation der jeweiligen Befunde in der theoretischen Sprache des jeweiligen Untersuchungsansatzes um weitere Stufen im Prozeß der sekundären Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit handelt. Es bleibt offen, wieweit auf diesen Konstruktionsstufen die spezifischen Interpretationsmuster und Bewußtseinsstrukturen der befragten Untersuchungspersonen noch zur Geltung kommen (können) oder wieweit diese in erster Linie den mathematischen Konstruktionsprinzipien statistischer Modelle oder Verfahren und der Interpretationslogik des jeweiligen Sozialforschers unterworfen sind. Das ließe sich an zwei Beispielen erläutern:

Das erste Beispiel betrifft den Einsatz der Faktorenanalyse (z. T. auch anderer statistischer Aggregierungsverfahren) in den Untersuchungen von BONGARDT, HOPF, SCHEFER, SUSTECK und ZEIHNER. Mit Hilfe der Faktorenanalyse ordnen sie nicht nur ihre Beobachtungsdaten im Sinne einer Reduktion auf gemeinsame grundlegende Größen; mit den dabei gewonnenen Faktoren ordnen sie darüber hinaus auch ihre weiteren Auswertungsschritte bis hin zur Gliederung ihres Untersuchungsberichts, die sich weitgehend an den jeweils extrahierten Faktoren orientiert. Während ZEIHNER mit dem zusätzlichen Schritt einer Konstruktvalidierung zumindest einen Ansatz zu einer näheren theoretischen Begründung der Faktorenstruktur ihrer Daten unternimmt, werden die von den anderen Verfassern nach der Logik des zugrunde liegenden statistischen Modells konstruierten sozialen Einstellungen und gesellschaftlichen Orientierungsmuster erst *nach* der Ermittlung ihrer faktoriellen oder dimensional Struktur inhaltlich interpretiert und begründet. Dabei besteht die Gefahr, daß die „autonome“ Logik der Antwortmuster der Befragten, d. h. ihre spezifische kognitive und semantische Struktur verlorengeht und einer anderen Logik, nämlich der des jeweiligen statistischen Ordnungsmodells unterworfen wird.



Das zweite Beispiel betrifft das Verfahren der Typenbildung in den Untersuchungen von SCHEFER, SCHÖN und VONDERACH. Auch hier stellt sich die Frage, wie weit durch das Verfahren der Typenbildung die spezifische Struktur eines Antwortmusters durch Addition von den Aussagen bzw. Items zugeordneten Punktwerten und durch ihre Verrechnung zu Globaltypologien nivelliert wird. Das zeigt sich z. B. bei SCHEFER (1969, S. 166 ff.) darin, daß er auf seiner Skala nur die beiden extremen Einstellungsprofile, nämlich die Einstellungspole „konservativ“ und „progressiv“, inhaltlich sinnvoll interpretieren und das gesamte ‚mittlere‘ Einstellungsspektrum (= 60% der befragten Personen) inhaltlich nicht identifizieren kann. Bei VONDERACH zeigen sich ähnliche Probleme bei der Typenbildung in dem mit 40% aller Befragten hohen Anteil der „Diffusen“ (1972, S. 191) unter den von ihm gebildeten „Tendenztypen der gesellschaftspolitischen Einstellung“. Es bleibt hierbei offen, ob diese Klassifizierung annähernd der Hälfte der Stichprobe als „diffus“ eigentlich die Bedeutungszuschreibungen und Argumentationsmuster der befragten Personen trifft oder ob sie lediglich die Interpretationsweise des Forschers spiegelt.

Eine kritische Sichtung aller hier diskutierten Untersuchungen über das gesellschaftliche und politische Bewußtsein von Lehrern ergibt ein Gesamtbild von z. T. einander bestätigenden, z. T. einander widersprechenden und z. T. einander nicht einmal direkt vergleichbaren Befunden. Diese unterschiedlichen Ergebnisse lassen sich nicht nur durch den jeweiligen zeitgeschichtlichen Hintergrund der Erhebungszeitpunkte erklären. Sie sind vielmehr in erster Linie aus ihrem jeweils spezifischen methodischen Konstitutions- und Produktionsprozeß heraus zu interpretieren.

Ein Beispiel dafür bieten die Untersuchungen, die sich mit dem gesellschaftlichen Bewußtsein bzw. mit dem Reformpotential bei Gymnasiallehrern beschäftigen. Während SCHEFER auf der Basis von Daten aus dem Jahr 1967 Gymnasiallehrern eine weitgehend konservative Mentalität und Reformfeindlichkeit zuschreibt (SCHEFER 1969, S. 178 ff.), revidiert ZEIHNER in einer breiter angelegten Untersuchung aus dem Jahr 1969 dieses harsche Urteil und kommt zu dem Schluß, daß heute „nicht mehr generell vom Konservatismus ‚der‘ Gymnasiallehrer gesprochen werden kann, allerdings auch nicht von genereller Progressivität“ (ZEIHNER 1973, S. 232). Vielmehr meint sie nachweisen zu können, daß sich die Gymnasiallehrer langsam von ihren tradierten beruflichen Denk- und Deutungsmustern lösen und mehrheitlich (bei entsprechenden Bemühungen) für realistische schulische Reformen gewonnen werden können. SUSTECK kommt dagegen auf der Grundlage von Erhebungen aus dem Jahr 1972 zu einem Ergebnis, das in der Tendenz eher die Befunde SCHEFERS hinsichtlich einer starken reformablehnenden Haltung bei Gymnasiallehrern bestätigt (SUSTECK 1975, S. 152). Ähnliche Unterschiede in den Ergebnissen finden sich auch in den Untersuchungen zum gesellschaftlichen und politischen Bewußtsein von Volksschullehrern. Während HOPF und VONDERACH hier zumindest Tendenzen zu einem eher veränderungsorientierten und sozialkritischen Bewußtsein feststellen, wenngleich z. T. auch nur in Ansätzen und nicht einheitlich bei allen Lehrern bzw. Lehrergruppen, bezweifeln BONGARDT, LEHMANN und SUSTECK demgegenüber, daß sich bei Volksschullehrern „ein qualitativ neues Bewußtsein“ (LEHMANN 1974, S. 206) herausgebildet habe.

Bei der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten stellt sich die Frage, ob bzw. wie weit die empirisch vorgefundenen sozialen Einstellungen und gesellschaftlichen Orientierungen von Lehrern als ein System in sich weitgehend konsistenter Einstellungs- bzw. Bewußtseins Elemente (z. B. einzelner Meinungen) oder eher als ein widersprüchlich-inkonsistentes System interpretiert werden können. Dieser Frage geht z. B. MONIKA SCHMIDT (1976) in einer kritischen Rezension über drei der hier diskutierten Unter-

suchungen nach (LEHMANN, HOPF und VONDERACH). Sie sieht in den Ergebnissen dieser Arbeiten Hinweise für ein – insgesamt gesehen – weitgehend inkonsistentes Bewußtsein von Lehrern, wobei für sie die aufgewiesenen Inkonsistenzen notwendiger Ausdruck der widersprüchlichen beruflichen und gesellschaftlichen Lage der Lehrer sind. Was damit thematisiert wird, entspricht der ideologiekritischen Absicht vieler Untersuchungen über das gesellschaftliche Bewußtsein von Lehrern: Durch den empirischen Aufweis solcher Inkonsistenzen im gesellschaftlichen Bewußtsein sollen strategische Ansatzpunkte für eine Verstärkung bzw. Entfaltung aufklärerisch-kritischer Bewußtseins Elemente und für ein entsprechendes berufliches Handeln von Lehrern gefunden werden.

Dabei wird jedoch leicht übersehen, daß es Konsistenz oder Inkonsistenz zwischen sozialen Einstellungen bzw. Bewußtseins Elementen *per se* nicht gibt. Vielmehr handelt es sich auch dabei um Konstrukte, d. h. um Zuschreibungen des interpretierenden Sozialforschers. „Consistency‘ is a construct, and it is a personal one“ (KELLY 1963, S. 87). „An obvious but important point in understanding the present usage of the terms ‚consistent‘ and ‚inconsistent‘ is that they are judgements made by the scientists about the social behavior he observes. That is, they do not refer directly to social behavior“ (KENDLER/KENDLER 1949, S. 27). Da gesellschaftliches Bewußtsein über eine subjektive Logik und damit auch über eigene Geltungs- und Konsistenzkriterien verfügen kann, können in der Deutungsperspektive von Lehrern Urteile psychologisch miteinander konsistent sein, die nach Maßgabe einer politisch-ökonomischen Theorie der widersprüchlichen beruflichen Situation von Lehrern, wie sie SCHMIDT ihren Klassifikationen zugrunde legt, unvereinbar sein müssen. Unter diesem Gesichtspunkt erweisen sich Inkonsistenzen im gesellschaftlichen Bewußtsein vielfach nicht als solche der befragten Personen, sondern sind vielmehr das Ergebnis der Projektion der theoretischen Annahmen des Forschers in das Bewußtsein seiner Untersuchungspersonen. Es muß daher davor gewarnt werden, einen berechtigten und notwendigen ideologiekritischen Untersuchungsansatz der Quintessenz nach letztlich darauf zu beschränken, festzustellen, daß das gesellschaftliche Bewußtsein der Untersuchungspersonen von dem aufgeklärten Bewußtsein des Forschers abweicht.

Insofern kann auch der ideologiekritische Anspruch vieler dieser Untersuchungen kaum eingelöst werden, da sie bereits auf der ersten Stufe eines ideologiekritischen Vorgehens, nämlich der methodisch sorgfältigen Rekonstruktion des Gehalts dieser vermeintlichen Ideologien, zumindest problematisch sind. Es stellt sich deshalb die Frage, ob nicht trotz einer ideologiekritischen Absicht eher neue Ideologien in Form sozialer Stereotype über Lehrer erzeugt worden sind. Ein gutes Beispiel dafür ist die These vom konservativen Syndrom der Gymnasiallehrer.

## 6. Schluß

Wir möchten abschließend ausdrücklich darauf hinweisen, daß es bei unseren methodenkritischen Anmerkungen zu vorliegenden Untersuchungen über das gesellschaftliche Bewußtsein (bzw. die sozialen Einstellungen) von Lehrern nicht darum ging, diese Untersuchungen alle – oder auch nur einzelne von ihnen – pauschal abzuqualifizieren. Vielmehr kam es uns darauf an, zu zeigen, daß die Ergebnisse solcher Untersuchungen Endprodukte eines über mehrere Stufen verlaufenden methodischen Konstruktionsprozesses sind, in dessen Verlauf das Untersuchungsobjekt (gesellschaftliches Bewußtsein bzw. soziale Ein-

stellungen) Transformationsvorgängen unterliegt, die am Ende ein Urteil darüber schwierig machen, ob in diesen Untersuchungen das gesellschaftliche Bewußtsein von Lehrern tatsächlich rekonstruiert wurde.

Dieses methodische Problem ist um so schwerwiegender, als es sich bei dem Untersuchungsgegenstand ‚gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern‘ um einen durchaus zentralen Forschungsansatz handelt. Unabhängig davon, ob in diesen Untersuchungen ‚Gesellschaftsbilder‘, ‚soziale Einstellungen‘ oder ‚lebensweltliche Deutungsmuster‘ thematisiert werden, handelt es sich eigentlich immer um die Frage danach, wie durch gesellschaftliches Bewußtsein soziale Wirklichkeit als subjektiv verfügbare Wirklichkeit konstruiert wird. Dieser Fragestellung liegt die Annahme zugrunde, daß gesellschaftliche Wirklichkeit vermittelt über Prozesse sozialer Wahrnehmung und Interpretation individuell erfahren und kognitiv verarbeitet wird.

Die wichtigsten Funktionen dieser – gesellschaftliches Bewußtsein konstituierenden – Orientierungsmuster bestehen darin, die Definition sozialer Handlungssituationen und ihres personalen und institutionellen Kontextes zu steuern. Damit übernehmen solche Orientierungsmuster wichtige handlungsleitende Funktionen. Ohne einen unmittelbar kausalen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung und Interpretation sozialer Gegebenheiten und sozialen Handlungen andererseits zu unterstellen, kann doch u. E. ernsthaft nicht bestritten werden, daß eine enge Beziehung zwischen sozialen Handlungsprozessen und gesellschaftlichen Orientierungs- und Erfahrungsmustern besteht, auch wenn dieser Zusammenhang häufig durch andere intervenierende Bedingungen vermittelt ist, sich daher einer direkten Beobachtung entzieht und seine empirische Beschreibung somit besondere methodische Arrangements erforderlich macht.

Eine Sozialforschung, die an der Aufklärung der Bedingungen und Strukturen sozialen Handelns in gesellschaftlichen Institutionen interessiert ist, kann daher auf eine empirische Untersuchung des gesellschaftlichen Bewußtseins der handelnden Personen nicht verzichten. Das gilt nicht nur für die empirische Erklärung sozialer Handlungsprozesse, sondern insbesondere auch für ihre Voraussage und praktische Veränderung. Begreift man pädagogisches Handeln als soziales Handeln in Situationen bzw. Institutionen, die als pädagogisch relevant definiert werden, dann kann eine sozialwissenschaftliche Analyse pädagogischer Handlungsvollzüge nicht am gesellschaftlichen Bewußtsein der pädagogisch Handelnden – d. h. in unserem Fall am gesellschaftlichen Bewußtsein der Lehrer – vorbegehen.

Unsere Kritik an den hier diskutierten Untersuchungen zum gesellschaftlichen Bewußtsein von Lehrern stellt daher keinesfalls ihre wissenschaftliche und praktische Bedeutung in Frage. Vielmehr läßt sich unsere Kritik in der Weise zusammenfassen, daß wir die semantische Validität dieser Untersuchungen und ihrer methodischen Anlage für zweifelhaft halten. Um es noch einmal in den Begriffen von A. SCHÜTZ zu formulieren: Wir bezweifeln, daß das Postulat der Adäquanz zwischen den Konstruktionen ersten und zweiten Grades, d. h. der Adäquanz zwischen den Konstruktionen des gesellschaftlichen Bewußtseins und denen ihrer sozialwissenschaftlichen Analytiker hinreichend erfüllt ist. Von der methodischen Anlage her gesehen, tragen diese Untersuchungen offenbar relativ wenig dazu bei, auf den verschiedenen methodischen Stufen des empirischen Konstruktionsprozesses die Inadäquanz zwischen den alltags- und lebensweltlichen Konstruktionen der Unter-

suchungspersonen einerseits und denen der empirisch-sozialwissenschaftlichen Analyse andererseits zu verringern. Überspitzt formuliert, könnte man sagen, daß diese Untersuchungen ihren eigentlichen Gegenstand gar nicht erst gefunden haben. Darin könnte eine Ursache dafür gesehen werden, daß diese in einem Zeitraum von ungefähr zehn Jahren entstandenen Untersuchungen insgesamt wenig zu einem kontinuierlichen Erkenntnisfortschritt über das gesellschaftliche Bewußtsein von Lehrern beigetragen haben.

Die in unseren methodenkritischen Anmerkungen implizit geforderte forschungsmäßige Neuorientierung darf nicht im Sinne einer pauschalen Entgegensetzung von qualitativ-offenen und quantitativ-standardisierten Verfahren bzw. von verstehenden und empirischen Methoden mißverstanden werden. Das Postulat der Verringerung von Inadäquanz und das Kriterium der semantischen Validität zwingen keineswegs zu einer grundsätzlichen Ablehnung der üblichen standardisierten, auf den Gewinn quantifizierbarer Daten abzielenden Erhebungsmethoden in der empirischen Sozialforschung. Sie liefern vielmehr in erster Linie Gesichtspunkte, denen jene Verfahren genauso folgen müssen wie die eher eine Exploration von Bedeutungs- und Sinnstrukturen beabsichtigenden qualitativen Forschungsmethoden in der Sozialwissenschaft. Auf den spezifischen Erkenntnisgewinn durch die Anwendung quantitativer Methoden kann und soll nicht verzichtet werden.

Das Adäquanzpostulat und das semantische Validitätskriterium sollen primär einen offeneren Zugang zu den Strukturen und Formen der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation gesellschaftlicher Wirklichkeit eröffnen, dem sich auch quantitative Methoden nicht notwendig verschließen müssen. Auf den verschiedenen Stufen des Forschungsprozesses bzw. der empirischen Meßoperationen wird ein wechselseitiger Abstimmungs- und Anpassungsprozeß zwischen den theoretischen und methodischen Konstruktionen des Sozialwissenschaftlers und den lebens- und alltagsweltlichen Deutungsmustern seiner Untersuchungspersonen möglich. In diesem zirkel- bzw. spiralförmigen Prozeß wechselseitiger Auslegung und genauerer Bestimmung kann eine schrittweise Verringerung der Inadäquanz zwischen den Konstruktionen des Alltagsdenkens und denen seiner sozialwissenschaftlichen Analyse und auf diese Weise eine schrittweise Annäherung an das Adäquanzkriterium erreicht werden. Im Rahmen unserer methodenkritischen Auseinandersetzung mit den vorliegenden Untersuchungen zum gesellschaftlichen Bewußtsein von Lehrern kann diese Überlegung nur skizziert werden.

Die methodische Konstruktion eines ‚konservativen‘ oder ‚progressiven‘ Lehrerbewußtseins – zunächst als empirische Typologie gebildet und dann als soziales Stereotyp gesellschaftlich wirksam – verweist auch auf die gesellschaftspolitische Funktion methodisch organisierten Forschungshandelns. Denn im Prozeß der stufenweisen sekundären Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit durch aktives Forschungshandeln liegt u. E. eine oder sogar *die* gesellschaftspolitische Funktion von Forschungsmethoden. Indem der Sozialwissenschaftler – orientiert an den von ihm anerkannten Standards und Regeln der Methodenlehre und der Forschungstheorie – mit Hilfe eines Systems von Forschungsoperationen ein idealtypisches Modell sozialer Wirklichkeit konstruiert, gewinnt jeder seiner Konstruktionsschritte auch eine politische Dimension. Diese politische Qualität seines Forschungshandelns wird dann besonders deutlich, wenn seine spezifische Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit zur Grundlage von Handlungsempfehlungen und Handlungsstrategien und dadurch zu einer neuen gesellschaftlichen ‚Tatsache‘ wird.

*Literatur*

- ACHINGER, G.: Das Studium des Lehrers. Berlin 1969.
- BECKER, E./HERKOMMER, S./BERGMANN, J.: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. Frankfurt a. M. <sup>3</sup>1970.
- BERGER, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt a. M. 1974.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, TH.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 1970.
- BONGARDT, H.: Gesellschaftliches und politisches Bewußtsein bei Grund- und Hauptschullehrern in Nordrhein-Westfalen über Meinungen zu Gesellschaft, Lehrerberuf und Schule. Diss. Bochum 1973.
- CARNAP, R.: The methodological character of theoretical concepts. In: FEIGL, H./SCRIVEN, M. (Eds.): The Foundations of Science and the Concepts of Psychology and Psychoanalysis. (Minnesota Studies in the Philosophy of Science. Vol. I.) Minneapolis (University of Minnesota Press) 1956, S. 38–76.
- CARNAP, R.: Beobachtungssprache und theoretische Sprache. In: *Dialectica* 12 (1958), S. 236–248.
- CICOUREL, A. V.: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt a. M. 1970.
- CLOETTA, B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Konservatismus – Machiavellismus – Demokratisierung. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart 1975.
- COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München 1971.
- COMBE, A.: Zur Arbeitssituation des Lehrers. München 1975.
- DE FLEUR, M. L./WESTIE, F. R.: Attitude as a scientific concept. In: LISKA, A. E. (Ed.): The Consistency Controversy. Readings on the Impact of Attitude on Behavior. New York/London (Schenkman) 1975. S. 23–43.
- DÖRING, KL. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Eine Einführung. Weinheim/Basel <sup>4</sup>1973.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Politische Sozialisation in der Berufsschule. Ein Beitrag zur Rolle des Berufsschullehrers bei der Vermittlung gesellschaftlichen Bewußtseins. Weinheim/Basel 1976.
- HÄNSEL, D.: Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis. Weinheim/Basel 1975.
- HEMPEL, C. G.: Grundzüge der Begriffsbildung in der empirischen Wissenschaft. Düsseldorf 1974.
- HILBIG, O.: Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf. Braunschweig 1963.
- HOLLING, E./BAMMÉ, A.: Methodische Probleme empirischer Lehrerforschung. In: *Bildung und Erziehung* 30 (1977), S. 140–155.
- HOLZNER, B.: Reality Construction in Society. Cambridge/Mass. (Schenkman) revised edition 1972.
- HOPF, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel. Eine empirische Untersuchung über politische und gesellschaftliche Einstellungen bei Junglehrern. Düsseldorf 1974.
- HORN, H.: Volksschullehrernachwuchs. Weinheim 1968.
- JOUHY, E.: Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozeß der Reform. In BECK, J., et al.: *Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung*. München 1970, S. 224–246.
- KAPLAN, A.: The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science. New York (Chandler) 1964.
- KELLY, G. A.: A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs. New York (Norton) 1963.
- KENDLER, H. H./KENDLER, T. S.: A methodological analysis of the research area of inconsistent behavior. In: *The Journal of Social Issues* 5 (1949), No. 3, S. 27–31.
- KOB, J.: Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers an höheren Schulen. Eine soziologische Leitstudie. Würzburg 1958.
- KOCH, J.-J.: Untersuchungen zum Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. In: *Z.f.Päd.* 16 (1970), S. 443–454.
- KOCH, J.-J.: Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm 1972.
- KRATZSCH, E. H./VATHKE, W./BERTLEIN, H.: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Berufssituation – Weiterbildung – Gesellschaftliche Verflechtung – Wissenschaftliche Betätigung. (Studien zur Soziologie des Bildungswesens. Bd. 3.) Frankfurt a. M. 1967.

- LANGE-GARRITSEN, H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Eine empirisch-soziologische Untersuchung. (Studien zur Sozialwissenschaft. Bd. 4.) Düsseldorf 1972.
- LEHMANN, B.: Arbeitswelt und Lehrerbewußtsein. Einstellungen von Grund- und Hauptschullehrern zu sozioökonomischen Formationen in der BRD. Neuwied/Berlin 1974.
- MC GUIRE, W. J.: The nature of attitudes and attitude change. In: LINDZEY, G./ARONSON, E. (Eds.): *The Handbook of Social Psychology*. Vol. III. Reading/Mass. (Addison-Wesley) <sup>2</sup>1969, S. 136–314.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, C.: *Methoden der Erziehungswissenschaft. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 3.)* München 1977.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G.: Wie sind Lehrer wirklich? Ideale – Vorurteile – Fakten. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart 1973.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G./HELMREICH, R.: Zweitrezension von HELGA ZEIHNER: *Gymnasiallehrer und Reformen*. In: *Z.f.Päd.* 21 (1975), S. 642–645.
- NIEMANN, H.-J.: *Der Lehrer und sein Beruf. Dimensionsanalytische Einstellungsuntersuchung*. Weinheim 1970.
- OEVERMANN, U.: *Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern* (unveröff. Manuskript). Berlin 1973.
- RECUM, H. v.: Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität. In: P. HEINTZ (Hrsg.): *Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 4* (1959), S. 108–119.
- REINHARDT, S.: Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: *Z.f.Päd.* 24 (1978), S. 515–531.
- SCHEFER, G.: *Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrats*. Frankfurt a. M. 1969.
- SCHMIDT, M.: *Bestimmungsfaktoren der Interessenslage des Lehrers in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von gesellschaftskritischem Bewußtsein*. Diss. Bremen 1973.
- SCHMIDT, M.: *Lehrerbewußtsein im Wandel?* In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 24 (1976), S. 140–150.
- SCHÖN, B.: *Das gesellschaftliche Bewußtsein von Gesamtschullehrern. Eine empirische Analyse am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen*. Weinheim/Basel 1978.
- SCHÜTZ, A.: Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: A. SCHÜTZ: *Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag (Nijhoff) 1971, S. 3–54.
- SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH.: *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied/Darmstadt 1975.
- SCHUH, E./BELSER, H.: *Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf*. Hannover 1962.
- SCHWONKE, M.: *Das Gesellschaftsbild des Lehrers*. In: *Die Deutsche Schule* 58 (1966), S. 73–85.
- SUSTECK, H.: *Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen*. Braunschweig 1975.
- TESCHNER, M.: *Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien. (Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 21.)* Frankfurt a. M. <sup>2</sup>1969.
- THIERSCH, H./RUPRECHT, H./HERRMANN, U.: *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 2.)* München 1978.
- UNDEUTSCH, U.: *Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufes*. Frankfurt a. M. 1964.
- VONDERACH, G.: *Industriearbeit und Lehrerausbildung. Eine empirische Untersuchung zur politischen Bewußtseinsbildung künftiger Lehrer. (Sozialforschung und Gesellschaftspolitik. Bd. 1.)* Stuttgart 1972.
- WINCH, P.: *Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie*. Frankfurt a. M. 1966.
- ZEIHNER, H.: *Gymnasiallehrer und Reformen. Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht. (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Veröffentlichungen aus dem Projekt Schulleistung. Bd. 1.)* Stuttgart 1973.